

Tenorth, Heinz-Elmar

Berufsethik, Kategorialanalyse, Methodenreflexion. Zum historischen Wandel des "Allgemeinen" in der wissenschaftlichen Pädagogik

Zeitschrift für Pädagogik 30 (1984) 1, S. 49-68



Quellenangabe/ Reference:

Tenorth, Heinz-Elmar: Berufsethik, Kategorialanalyse, Methodenreflexion. Zum historischen Wandel des "Allgemeinen" in der wissenschaftlichen Pädagogik - In: Zeitschrift für Pädagogik 30 (1984) 1, S. 49-68 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-142963 - DOI: 10.25656/01:14296

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-142963>

<https://doi.org/10.25656/01:14296>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 30 – Heft 1 – Februar 1984

I. Essay

KONRAD WÜNSCHE

Ludwigs Einschulung.
Eine pädagogische Unterhaltung 1

II. Thema: Allgemeine Pädagogik

EGON SCHÜTZ

Einige Überlegungen zur Fragwürdigkeit systematischer
Pädagogik 17

ROLF HUSCHKE-RHEIN

Über die Zukunft der Allgemeinen Pädagogik. Systema-
tische und systemökologische Überlegungen 31

HEINZ-ELMAR TENORTH

Berufsethik, Kategorialanalyse, Methodenreflexion.
Zum historischen Wandel des „Allgemeinen“ in der
wissenschaftlichen Pädagogik 49

III. Thema: Schriftspracherwerb

HANS BRÜGELMANN

Lesen- und Schreibenlernen als Denkentwicklung. Vor-
aussetzungen eines erfolgreichen Schrifterwerbs 69

MECHTHILD DEHN

Lernschwierigkeiten beim Schriftspracherwerb. Krite-
rien zur Analyse des Leselernprozesses und zur Diffe-
renzierung von Lernschwierigkeiten 93

IV. Diskussion

WILLI WOLF

Beurteilungsmodelle bei Klassenarbeiten. Bestandsauf-
nahme schulischer Praxis in der Sekundarstufe I 115

V. Besprechungen

- | | |
|------------------|--|
| ANDREAS KRAPP | ARBEITSGRUPPE SCHULFORSCHUNG: Leistung und Versagen 131 |
| ANDREAS KRAPP | H. GERHARD BEISENHERZ et al.: Schule in der Kritik der Betroffenen 131 |
| PETER GSTETTNER | WOLFGANG KLAFKI et al.: Schulnahe Curriculumentwicklung und Handlungsforschung 135 |
| JÜRGEN DIEDERICH | PETER FAUSER/KLAUS J. FINTELMANN/ANDREAS FLITNER (Hrsg.): Lernen mit Kopf und Hand 141 |

VI. Dokumentation

Pädagogische Neuerscheinungen 145

Hinweise zur äußeren Form der Manuskripte für die „Zeitschrift für Pädagogik“ 147

Vorschau auf Heft 2/84

Themenschwerpunkt „Jugendprobleme“, u. a. mit folgenden Beiträgen:

- Helga Bilden/Angelika Diezinger: Individualisierte Jugendbiographie?
- Walter Hornstein: Neue soziale Bewegungen und Pädagogik
- Marianne Kieper: Selbstkontrolle, Selbstbehauptung, Sexualität

Zu den Beiträgen in diesem Heft

EGON SCHÜTZ: *Einige Überlegungen zur Fragwürdigkeit systematischer Pädagogik*

Der vorgestellte Gedankengang geht aus von der Exposition des Problems einer „allgemeinen“ Pädagogik unter Bedingungen jener zunehmenden theoretischen und praktischen Differenzierung des Erziehungsphänomens, die offenbar Momente grundlegender Allgemeinheit im Bereich der Pädagogik weitgehend in Frage stellt. Im gedanklichen Gegenzug gegen die spezialistischen Auflösungstendenzen wird der Versuch unternommen, durch Aufweis einer existentialen Strukturierung von Praxis als „Entwurf“ anthropologische Elementaria freizulegen, die sich gleichsam unterhalb der eingespielten Theorie-Praxis-Differenz durchhalten. Genannt und umrissen werden: Zeitlichkeit, Räumlichkeit, Leiblichkeit, Sprachlichkeit und Vernunft. In der Folge dieses Ansatzes wäre eine Allgemeine Pädagogik allerdings primär nicht mehr durch ein System der Wissenschaften oder eine Systematik professioneller Tätigkeitsfelder zu gewinnen, sondern in einer erziehungsphilosophischen Archäologie der Existenz und deren fragendem Rückbezug auf positives Wissen und spezialisierte Praxis.

ROLF HUSCHKE-RHEIN: *Über die Zukunft der Allgemeinen Pädagogik. Systematische und systemökologische Überlegungen*

Beide Typen Allgemeiner Pädagogik, die sich im modernen Hochschulbereich entwickelt haben, die kulturistische „Allgemeine Pädagogik“ und die ahistorische „Systematische Pädagogik“, können den Aufgaben zukünftiger Allgemeiner Pädagogik nicht mehr genügen, da in beiden die Modalitäten der „Zukunft“ und der „Möglichkeit“ fehlen (Abschnitt 1). Am Thema „Allgemeinbildung und Berufsbildung“ wird der Widerstreit zwischen den Kategorien der Möglichkeit und der Wirklichkeit bzw. zwischen denen der Zukunft (des Menschen) und der Faktizität (der beruflichen Realität) auf prägnante Weise verdeutlicht (Abschnitt 2). Erst eine allgemeine Theorie der Natur, wie sie sich derzeit in ökologischer Systemtheorie, Kosmologie und theoretischer Physik abzuzeichnen beginnt, wird aus den aufgezeigten Problemen herausführen können; sie ermöglicht eine Neubestimmung des Verhältnisses von Mensch, Gesellschaft und Natur und damit auch eine veränderte Praxis (Abschnitt 3).

HEINZ-ELMAR TENORTH: *Berufsethik, Kategorialanalyse, Methodenreflexion. Zum historischen Wandel des „Allgemeinen“ in der wissenschaftlichen Pädagogik*

Die Abhandlung untersucht Muster des „Allgemeinen“ in zwei Etappen der Pädagogik: (1) „Berufsethik“ in der Schulmännerpädagogik des 19. Jahrhunderts, die ihre theoretischen und praktischen Gewißheiten über fraglos geltende Normen und Institutionen bezog und Wissen noch eindeutig in Handlungskontexte integrieren und auf sie hin auslegen konnte; (2) „Kategorialanalyse und Methodenreflexion“ in der Erziehungswissenschaft, die ihre Gewißheiten selbst erzeugen und mit der Differenz theoretischer und

praktischer Geltung leben muß. Für die geisteswissenschaftliche Pädagogik wird zudem gezeigt, daß in dieser „Theorie von und für Praxis“ Verbindlichkeitserwartungen des Handelns zum Schaden der Erkenntnis die Theoriepraxis bestimmen. Für die Systematik allgemeiner Erziehungswissenschaft werden schließlich Wissensformen und Relationen von Analyse und Forschung unterschieden, die bisher z. T. konfundiert oder „philosophisch“ übersprungen werden.

HANS BRÜGELMANN: Lesen- und Schreibenlernen als Denkentwicklung. Voraussetzungen eines erfolgreichen Schrifterwerbs

In diesem Bericht aus dem Bremer Projekt „Kinder auf dem Weg zur Schrift“ werden die Voraussetzungen eines erfolgreichen Schrifterwerbs unter Rückgriff auf empirische Untersuchungen aus verschiedenen Ländern diskutiert. Schwierigkeiten beim Schrifterwerb lassen sich danach nicht auf einen bestimmten Bereich eingrenzen. Weder sinnesspezifische Funktionsstörungen noch allgemeine intellektuelle Operationen oder die Entwicklung der gesprochenen Sprache können die Streuung der Lese- und Rechtschreibleistungen nach dem 1. bzw. 2. Schuljahr befriedigend über die Gesamtgruppe hinweg erklären. Es gibt alternative Ursachen für jeweils unterschiedlich ausgeprägte Lese-/Rechtschreibschwächen. Eine besondere Bedeutung kommt dabei den konkreten Erfahrungen mit Schrift zu, die Kinder vor und neben der Schule sammeln. Über einzelne Kenntnisse und Fertigkeiten wie Buchstaben- oder Wortkenntnis hinaus sind die gedanklichen Vorstellungen der Kinder über die soziale Funktion und über den technischen Aufbau der Schrift wichtig. Diese kindlichen Konzepte sind zwar naiv, aber nicht willkürlich, sondern in sich geordnet und helfen, auf dem jeweiligen Entwicklungsstand subjektiv sinnvoll mit Schrift umzugehen. Einheitsfibeln, durch die alle Schulanfänger einer Klasse sozusagen im Gleichschritt marschieren müssen, werden dieser Situation nicht gerecht. Mehr noch: Lesen- und Schreibenlernen läßt sich nicht als passives Abspeichern von stückweise verabreichten Wissensbausteinen und als Addition isolierter Teilleistungen erklären; das Kind ist auf persönlich bedeutsame Erfahrungen aus dem aktiven Umgang mit Schrift angewiesen, um seine individuellen Vorstellungen fortentwickeln zu können.

MECHTHILD DEHN: Lernschwierigkeiten beim Schriftspracherwerb. Kriterien zur Analyse des Leselernprozesses und zur Differenzierung von Lernschwierigkeiten

Die Forschung hat sich dem Prozeß des Schriftspracherwerbs bisher kaum zugewandt. Das „Wissen“ über den Schriftspracherwerb orientiert sich an der Analyse der Struktur der geschriebenen Sprache, an Untersuchungen über das Lesen und Schreiben des Könners oder an den manifest gewordenen Lernschwierigkeiten älterer Schüler. (Diese Beschränkung ist vermutlich nicht zuletzt methodisch begründet.) Die Autorin versucht die forschungsmethodischen Probleme des Schriftspracherwerbs zu lösen – sowohl bei der Konstruktion der Beobachtungssituation und der lehrgangsbezogenen Aufgabenstellung als auch bei der Auswertung der Befunde. Die Kriterien, die sie für eine Interpretation schulischer Lernprozesse zur Diskussion stellt, sind denkpsychologisch und kognitions-theoretisch begründet. Sie können dazu dienen, Lernschwierigkeiten frühzeitig zu erkennen. Schließlich lassen die Ergebnisse gängige Vorstellungen über die Beziehung von Lehren und Lernen durchaus als fragwürdig erscheinen.

WILLI WOLF: *Beurteilungsmodelle bei Klassenarbeiten. Bestandsaufnahme schulischer Praxis in der Sekundarstufe I*

Der Beitrag informiert über Beurteilungsmodelle, die Lehrer bei der Bewertung schulischer Klassenarbeiten verwenden – eine bisher weitgehend vernachlässigte Frage. Zunächst wird über die Ergebnisse einer explorativen empirischen Studie berichtet, in der 51 Lehrer aus unterschiedlichen Schulformen und mit unterschiedlichen Fächern zu ihrer Klassenarbeitspraxis interviewt wurden, und es wird versucht, die Existenz eher impliziter Beurteilungsmodelle nachzuweisen. Die Ergebnisse werden im Hinblick auf Validitäts- und Reliabilitätsforderungen diskutiert. Gesondert wird auf die Möglichkeiten eingegangen, auch die Beurteilung von Deutschaufsätzen für Schüler transparent zu gestalten.

Contents and Abstracts

Essay:

KONRAD WÜNSCHE: *Ludwig's First Months in School. A Conversation Between Educators* 1

Topic: Educational Theory

EGON SCHÜTZ: *Some Reflexions on the Questionable Nature of Systematic Pedagogics* 17

The train of thought presented in this study is rooted in the exposition of the problematic nature of a "general" educational theory under the conditions of the increasing theoretical and practical differentiation of the educational system, conditions which seem to make it impossible to talk about fundamental factors of the attribute "general" in the field of education. In a theoretical countermove against the trend towards specialization and disintegration an attempt is made to point out fundamental anthropological factors which can be called "general" despite the common distinction between theory and practice; these factors are to be revealed by means of an existentialist construction of praxis as a design ("Entwurf"). The following factors will be discussed in outline: temporality, spatiality, corporality, human speech, and reason. As a consequence of this approach, however, a general educational theory could no longer be primarily derived from either a system of the sciences nor from a system of the professional fields of activity, but rather from an educational-philosophical archeology of existence and from the inquiring reflexion on positive knowledge and specialized praxis held therein.

ROLF HUSCHKE-RHEIN: *On the Future of the General Theory of Education. Systematic Reflexions on an Ecological Theory of Systems* 31

Neither of the two forms of general educational theory which have been developed in the modern academic realm, "culturistic" "General Pedagogics" and ahistorical "Systematic Pedagogics", can meet the demands of the future general educational theory, since both lack the two modalities of "future" and of "potentiality" (Part 1). It is in the topic of general versus vocational education that the antagonism between these two categories of potentiality and reality, and, respectively, between those of future (of mankind) and factuality (of the vocational reality) becomes clearly apparent (Part 2). Only a general theory of nature such as is, at present, taking shape in the ecological theory of systems, in cosmology, and in theoretical physics, will solve the problems outlined here. Such a theory will allow a redefinition of the interrelation of man, society, and nature, and, therefore, also a changed conduct of life (Part 3).

HEINZ-ELMAR TENORTH: *Professional Ethics, Categorical Analysis, Methodological Reflexions. Reflexions on Historical Change in the Concept of the Attribute "General" in Educational Science* 49

In this essay patterns of the attribute "general" in two phases of the history of pedagogics are examined: (1) "professional ethics" in the 19th century pedagogics of educationalists who derived their theoretical and practical certainties from unquestioned norms and institutions, and who had no problem in integrating their knowledge into everyday practice; (2) "categorical analysis and methodological reflexion" in educational science which has to develop its own certainties and that has to live with the difference between theoretical and practical validity. For the "humanistic" pedagogics it is shown that in this "theory of and for educational practice," the expectations of binding regulations for the practitioner determine theorizing to the detriment of the acquisition of knowledge. Finally, it is differentiated between different knowledge forms and relations of analysis and research in the system of general educational theory which have, until now, been either confused or overlooked.

Topic: The Acquisition of Reading and Writing Skills

HANS BRÜGELMANN: *Learning How to Read and Write as a Process of Intellectual Development* 69

In this account of the research project "Children on their way to written language," carried out in Bremen, the prerequisites for a successful acquisition of literary skills are discussed, drawing on empirical research from various countries. According to these studies, difficulties in acquiring literary skills cannot be limited to a single area: neither sensory malfunction, nor general intellectual operations, nor the development of oral language can explain satisfactorily the variation in the reading and writing achievements of the total population after the first or second year in school. There are alternative explanations for distinct reading or writing problems. Of special significance are the concrete experiences with written language that the children have had before they start school and outside of the classroom. Not only isolated accomplishments and skills, such as knowing single letters or words, are important, but also the intellectual conceptions that the children have of the social function and of the technical structure of written language. These concepts formed by the child may be naive, they are, however, not arbitrary but rather well ordered, and they help the child to deal with written language in a way that is subjectively meaningful at a given developmental stage. Therefore, primers which force a uniform progression upon all children of one classroom, do not meet the situation. Moreover, the acquisition of reading and writing skills cannot be interpreted either as a passive storing of bits of information or as the adding up of partial skills. In order to further the development of individual concepts the child is dependent on personally significant experiences in the active approach to written language.

MECHTHILD DEHN: <i>Difficulties in Primary Reading. Criteria for Analysing the Process of Learning to Read and for Differentiating the Difficulties of Learning</i>	93
---	----

Research into primary reading has up till now hardly faced this actual process: our knowledge is orientated on the one hand towards the analysis of the structure of written language, on the other hand towards examinations of the reading and writing of the advanced learner or towards the learning difficulties of older pupils. Methodological problems are probably the cause for this deficiency. The study is concerned with the methodological problems of research – in constructing the setting of observation and the curricular task as well as in the analysis of the findings. The criteria which are set forth here in order to be discussed for an interpretation of learning processes in school, are well-founded in the psychology of thinking and in the theory of cognition. They can help to discover difficulties in learning at an early stage. The results do cast some doubt on current ideas about the relationship between teaching and learning.

Discussion

WILLI WOLF: <i>Conceptual Models of Grading Nonstandardized Tests. An Evaluation of Grading Practice in Junior High Schools</i>	115
---	-----

This paper gives information about evaluation models used by teachers in evaluating examination papers written at school. This problem has been almost wholly neglected so far. The interpretation is based on the results of an exploratory empirical study in which 51 teachers from various school types and for various subjects were interviewed on their evaluation practice. An attempt is made to prove the existence of more implicit evaluation models. The results are discussed with regard to the demands of validity and reliability. In addition, there is also a discussion of the possibility of making the evaluation of essays in the mother tongue (German) transparent to the students.

Book Reviews	131
New Books	145

Berufsethik, Kategorialanalyse, Methodenreflexion*

Zum historischen Wandel des „Allgemeinen“ in der wissenschaftlichen Pädagogik

KARL-EBERHARD SCHORR zum 65. Geburtstag

Die Vielzahl der „Allgemeinen“ und „Systematischen“ Pädagogiken, die Häufung von „Konzepten“, „Modellen“ und „Grundrissen“ der Erziehungswissenschaft gehört zu den erstaunlichsten Phänomenen, mit denen die Geschichte des pädagogischen Denkens in Deutschland uns konfrontiert. SCHLEIERMACHERS klassisch gewordene Eröffnung seiner Vorlesungen von 1826 – „Was man im allgemeinen unter Erziehung versteht, ist als bekannt vorauszusetzen“ (1966, Bd. I, S. 7) – wird bei Theoretikern wohl mehr als Kuriosum zitiert denn in der Wissenschaftspraxis akzeptiert. Seine Mahnung war anscheinend ebenso folgenlos wie DILTHEYS Kritik der Grenzen der Möglichkeit allgemeingültiger pädagogischer Wissenschaft (1888) oder seine systematische Beurteilung der Verbindlichkeit metaphysischer Orientierungen. Pädagogen produzieren weiterhin „Allgemeine“ Pädagogiken, ohne doch den Einwand DILTHEYS entkräftet zu haben, daß alle solche Versuche nicht mehr bieten als „Privatsysteme ihrer Urheber“ (DILTHEY (1883), Bd. I, S. 358). Überraschend ist aber nicht nur die Mißachtung hilfreicher Hinweise der Klassiker, sondern auch – besonders im Vergleich zu konsolidierten Disziplinen und deren Sparsamkeit in Sachen „Allgemeines“ – die frappierende Diskrepanz zwischen der kontinuierlichen Klage über den schlechten szientifischen Stand der wissenschaftlichen Pädagogik sowie ihren Mangel an positiver Forschung und den dennoch immer wieder erneuerten Versuchen, für diese „nicht-konsolidierte Disziplin“ (LANGER in GIEL 1976, S. 237) das Allgemeine des Wißbaren und Forschungsbedürftigen zusammenzuschreiben.

1. Berufsaufgabe und Berufswissen – die Tradition des Allgemeinen und seine Destruktion

1.1. Das traditionelle Konzept

Das Erstaunen über die nicht zu störende Konjunktur der Grundlegungsliteratur innerhalb der wissenschaftlichen Pädagogik ist durch den Verweis auf die historische Funktion dieses besonderen Wissenstypus zunächst selbst zu relativieren. Im Selbstverständnis der

* Die Darstellung beruht auf Ergebnissen des Forschungsprojekts „Lehrerverbände und Professionalisierung“, dem sie neben dem Material auch die systematische Konzentration auf Berufsprobleme der Lehrer und Entwicklungsbedingungen des öffentlichen Bildungswesens verdankt – mithin die spezifische, gegenüber anderen, mehr gepflegten Zugängen zur Geschichte des pädagogischen Denkens dann vielleicht auch einseitige Perspektive, die aber schon deswegen erlaubt ist, weil es *die* Geschichte pädagogischen Denkens nicht gibt.

An diesem von der Deutschen Forschungsgemeinschaft finanzierten Projekt haben auch SEBASTIAN F. MÜLLER, EDWIN KEINER, HERBERT DEPPISCH und WALTER MEISINGER kontinuierlich mitgearbeitet; ich kann hier nur erwähnen, wie sehr ich von gemeinsamen Diskussionen profitiert habe (ohne die Freunde und Mitarbeiter mit möglichen Unzulänglichkeiten meiner Ergebnisse belasten zu wollen).

Autoren dieser Gattung – bis in die Gegenwart (vgl. GIEL 1976, bes. S. 14ff.) – bilden nämlich nicht Logik, Metatheorie und Erkenntnistheorie, sondern das pädagogische Problem und die dort angenommene erzieherische Situation und Intention den zentralen Referenzpunkt der eigenen Arbeit. Anlaß und Zielsetzung, Stilistik wie Anspruch dieser Grundlegungsliteratur haben nicht theoretische, sondern eindeutig professionsspezifische Referenz. Die „Allgemeinen“ und „Systematischen“ Pädagogiken, die „Grundrisse“ und „Erziehungslehren“ – noch bis in die Gegenwart ist der Titelbegriff nicht eindeutig normiert¹ – verstehen sich *nicht* als eigenständige, gar wissenschaftstheoretische Arbeiten über die grundlegenden Begriffe und methodischen Implikate wie Leistungen erziehungstheoretischer Arbeit – mithin als Kategorialanalysen und Methodenreflexion –, sondern als zwar begrifflich strukturierte, primär aber didaktisch gemeinte Lehrbücher für die Hand des angehenden Erziehers und Lehrers (vgl. seit HERBART (1806)⁵ 1890 z. B. WAITZ (1852) 1910, S. V; ZILLER (1856)² 1901, S. VII; u. a.).

Diese Pädagogiken bestimmen die Realität des pädagogischen Denkens im 19. Jahrhundert; jedenfalls weit stärker als die erst nach 1900 richtig entdeckten und gewürdigten Klassiker der Übergangsperiode um 1800. Für den neu als Stand konstituierten Lehrerberuf sind diese Pädagogiken, wie man sie mit PASCHEN (1979) nennen kann, jedenfalls von zentraler Bedeutung. Sie fassen zusammen, was an Wissen für ihre Ausbildung und künftige Tätigkeit in allen als relevant beurteilten Disziplinen, vorzugsweise in Psychologie und Ethik, als sinnvoll erachtet wird und verfügbar ist; sie berichten, was administrativ (vgl. LINDNER (1875)⁸ 1899; (1878)⁷ 1891) vom Erzieher und Lehrer beim „Dienst am Kinde“ (CONRAD 1911, S. 9) erwartet wird und was im Lichte des pädagogischen Grundgedankens erlaubt ist; sie formulieren schließlich die Perspektiven, auf die hin das alltägliche Handeln pädagogisch orientiert sein soll, und die Grenzen, in denen dieses Handeln noch erträglich ist.

Ihrer Funktion und ihrer Typik nach, und auch im Selbstverständnis ihrer Produzenten, präsentieren also diese – nachklassischen – Grundlegungsschriften diejenigen Elemente des Wissens, dessen die Lehrprofession – wie ein jeder vergleichbarer Beruf – bedarf: Normative und szientifische Orientierung zur Einstimmung auf das Handeln in der Situation sowie Regeln zur praktischen Übersetzung und Beurteilung von Wissen. Es mag erlaubt sein, diesen speziellen Wissenstypus „Berufsethik“ zu nennen, weil in ihm nämlich sichtbar wird, daß das gute Handeln der Profession nicht auf Wissensdimensionen bauen

1 Noch HERRMANN (1983, S. 29) setzt anscheinend alle Titelbegriffe gleich: „Systematische Pädagogik (gewöhnlich Theoretische oder Allgemeine Pädagogik genannt)“. Das gibt einen theoretisch eindeutiger bestimmter Sinn, als es die Gattung in ihrer Geschichte erlaubt. Der Titel „Allgemeine Pädagogik“ wird anscheinend von der Herbart-Schule bevorzugt (vgl. ZILLER (1856), WAITZ (1852), NIEDEN (1883) – und selbstverständlich HERBART (1806)), aber auch ZIEGLER (1901) benutzt ihn; REIN⁽²⁾ 1911 bevorzugt „Systematische Pädagogik“ wie FLITNER (1933), der das gleiche Buch dann aber 1950 als „Allgemeine Pädagogik“ erscheinen läßt. Vergleicht man die Literatur bis vor dem Ersten Weltkrieg, also vor der inhaltlichen Veränderung (s. u. Kap. 2.), dann unterscheiden sich die „Allgemeinen Pädagogiken“ des 19. Jahrhunderts nicht wesentlich von solchen Arbeiten, die unter Titeln wie „Allgemeine Erziehungs- und Unterrichtslehre“ erscheinen (vgl. z. B. SCHWARZ⁴ 1843; BARTH² 1908) oder als „Theoretische Pädagogik und allgemeine Didaktik“ angekündigt werden (TOISCHER 1895). Der Titel „Allgemeine Erziehungswissenschaft“ hat jedenfalls erst nach 1918 richtig Konjunktur (vgl. PETERSEN 1924 und die Hinweise in Fußnote 10).

kann, die allein szientifisch oder allein normativ sind. Ihrer Struktur nach müssen Berufsethiken vielmehr die kognitive Kompetenz für und die moralische Legitimität von Handeln gleichermaßen und zugleich thematisieren.

Seit dem frühen 19. Jahrhundert ist in Deutschland im Selbstverständnis der „Schulmänner“ der Ausdruck „wissenschaftliche Pädagogik“, gelegentlich sogar „Erziehungswissenschaft“ der Obertitel für diesen speziellen Wissenstypus, wie er das Handeln der Profession reflektierend begleitet (vgl. ROESSLER 1961, S. 257ff.). Pädagogik wird programmatisch die „Wissenschaft, deren der Erzieher für sich bedarf“ (HERBART (1806), ⁵1890 I, S. 120). Diese spezifische Wissenschaft findet sich aber nicht schon zu Beginn des 19. Jahrhundert in der Gestalt fixiert, die dann später die Realität von Ausbildung und Beruf mitbestimmt. Parallel zu den ungeklärten Fragen von Struktur und Gestalt, von Zielen und Begrenzungen des öffentlichen Erziehungssystems sind auch noch der thematische Fokus „Allgemeiner“ Pädagogik und ihr Selbstverständnis zunächst ungeklärt und offen. In HERBARTS eigenen Schriften etwa spiegelt sich thematisch noch die Ablösung der Erziehungstätigkeit von der alten Hofmeistererziehung hin zur neuen Lehrprofession (vgl. FERTIG 1979, S. 82ff.); in reflexiver Wendung beherrscht noch sehr stark die Frage nach der Struktur des erwünschten Wissenstypus und nach den Kriterien der Selektion von Wissen aus anderen Disziplinen den Gang der Argumentation (vgl. BLASS 1969; 1972)².

In der Folgezeit sind dann mit der Strukturierung des Bildungssystems auch die Unsicherheiten und offenen Zonen der ihm zugeordneten Literatur verringert worden. Die sorgenvollen Überlegungen der Klassiker über den Status des Wissens sind den späteren Autoren nur noch einige Zeilen wert; ja, die metatheoretische Diskussion über den wissenschaftlichen Status der Pädagogik wird mit der Etablierung des Erziehungssystems aus seiner Semantik ausgelagert³ und zu einer – wenig beachteten – Angelegenheit statusbesorgter Philosophen, an Systembildung interessierter Hegelianer (vgl. BRZOSKA 1836; ROSENKRANZ 1848) oder sogar schon Teil der Standespolitik der Lehrer. Auch die Gründung wie die weitere Geschichte des herbartianischen VEREINS FÜR WISSENSCHAFTLICHE PÄDAGOGIK im 19. Jahrhundert ist eher ein der Professionspolitik als der Theoriegeschichte zugehöriges Ereignis; schon die Dogmatisierung der eigenen Systemgrundlagen bestätigt, daß eher die eigene Permanenz im Schulsystem und die Schulbildung bei den Wissenproduzenten als die theoretische Arbeit im Zentrum der Überlegungen standen (vgl. MAIER 1940).

Die Grundlegungsliteratur nach Herbart wird jedenfalls jenseits selbstquälerischer Zweifel vorrangig in der Absicht geschrieben, den angehenden Lehrer über die Möglichkeiten

2 In der noch ungeklärten Situation der Übergangsperiode erscheinen manche Kritiken der preußischen Schulpolitik, die heute wie frühe Antizipationen der Folgeprobleme systemförmiger Organisation des Lernens anmuten. Aber die pädagogische Schulkritik, die mit der Generalisierung öffentlichen Unterrichts einsetzt und bis in die Gegenwart andauert, ist weder historisch noch theoretisch, sondern allenfalls innerhalb eines normativen Pädagogikkonzepts im Recht.

3 Gegenüber LUHMANN/SCHORR 1979 scheint es mir wichtig, diese aufgabenspezifische Differenzierung für das 19. Jahrhundert deutlicher zu beachten; nicht alles pädagogische Denken verstand sich als „Systembetreuungswissenschaft“ oder „Schulpädagogik“; auch die Auslagerung von Begriffen und Themen an philosophische oder politische Kontexte ist zu berücksichtigen, z. B. die Politisierung des Bildungsbegriffs oder seine Verlagerung in die Staatswissenschaften wie bei L. v. STEIN.

des Berufs zu orientieren. Nicht umsonst fordert DIESTERWEG – im „Wegweiser zur Bildung für Deutsche Lehrer“ –, nachdem er alle Sorgen über den wissenschaftlichen Status der Pädagogik angesprochen hat, dann doch ganz eindeutig, daß der angehende Lehrer nur am Ende seiner Ausbildung und eher kursorisch mit allgemein-pädagogischen Einsichten konfrontiert werden soll. „Theorie“ bedeutet für ihn Wissen zur Stabilisierung des Handelns, nicht Forschung über die Möglichkeiten des Handelns (vgl. DIESTERWEG 1873, Bd. 1, S. 74 und passim).

Ganz gegen naheliegende Vermutungen hat die dann produzierte „allgemeine“ und „systematische“ Literatur in den grundlegenden Erziehungslehren und -wegweisern aber keineswegs die Gestalt des pädagogisch Dogmatischen und Beschränkten, die ihr seit DILTHEYS Kritik der „Kasernenbauten der radikalen Doktrinen“ anhaftet (vgl. DILTHEY, Bd. IX, S. 180). Eine Lektüre ohne die DILTHEYSche oder reformpädagogische Brille überrascht zunächst durch die zu entdeckende Sensibilität und Differenzierungskapazität der Literatur (vgl. die Hinweise bei ADL-AMINI u. a. 1979; LUHMANN/SCHORR 1979, z. B. S. 167 ff.). Sie zeigt keineswegs die Naivitäten des Normativ-Rezepthaften, die man nur in Kenntnis der kritischen Sekundärliteratur erwartet hätte. In den Ausführungen der Herbartianer wie ZILLER oder WAITZ, in den Erziehungslehren der Schulmänner wie SCHWARZ (⁴1843) oder SCHRADER (1868) fallen eher der – bewußte! (vgl. ZILLER ²1901, S. 31) – Mangel an Rezepten und die Dominanz von allgemeinen Überlegungen auf (vgl. auch HENK 1981). Es überrascht doch sehr, wie angesichts von sehr speziellen Fragen der Erziehung und angesichts realer Differenzen der pädagogischen Aufgaben die allgemeinen Überlegungen dominieren. Kinder wie Jugendliche, Institutionen wie Professionen werden in ihren Problemen keineswegs vor dem Hintergrund zeitgenössischer Situationen in ihrer Besonderheit analysiert, sondern begrifflich nivelliert und mit Kriterien wie Bildsamkeit und Gesinnung, Regierung und Zucht, Erziehung und Unterricht auf scheinbar zeitlose Dimensionen der Erziehungstätigkeit rückbezogen.

„Doktrinär“ und „rezepthaft“ und enger an Praxis gebunden ist allenfalls der in den Arbeiten gegenwärtige Schematismus der Gestaltung von Erziehung und Unterricht. Bei der Kritik dieser Schematismen, und das gilt auch für die prominentesten, die herbartianischen Formalstufen, darf man aber nicht ignorieren, wie es die subjektivistische reformpädagogische Kritik gern tut, daß Schematismen primär Möglichkeiten der Artikulation von unterrichtlichem Handeln sind. Sie stellen Angebote der Orientierung bereit, aber sie bieten nicht Garantien für das Handeln oder Modelle, die man nur einfach anzuwenden brauchte (vgl. zur Systematik auch PRANGE 1983, S. 11 ff.). Bei aller Kritik der Schematismen sollte man schließlich auch die Funktion der Grundlagenliteratur in der Ausbildung und Prüfung der Lehrer und in den Selektionsritualen einer sich hierarchisierenden und intern ausdifferenzierenden Profession beachten (NEVERMANN 1982); solche Funktionalisierung für Selektion im Lehrerberuf ist jedenfalls deutlich abzugrenzen von theoretischen Leistungen oder der tatsächlichen Bedeutung, die den Schematismen dann vielleicht im Alltag von Schule und Unterricht zukam⁴.

4 Auch heute dürften die diversen KLAFFKI-HEIMANN-SCHULZ-MEYER-et. al.-Schematismen in der Prüfung der Lehramtskandidaten mehr Bedeutung und jedenfalls andere Funktion haben als im Alltag des Lehrers; auch heute dürften sich die Konstrukteure dieser Schematismen in ähnlicher Weise gegen dumpe Anwendung und doktrinären Gebrauch verwahren, wie das für die Feiertags- oder Alltagsschematismen des 19. Jahrhunderts gelten darf.

1.2. Die Krise des „Allgemeinen“ in der Pädagogik des ausgehenden 19. Jahrhunderts

Wenn auch die Dogmengeschichte der Pädagogik – primär an kognitiven Problemen interessiert – gern in den theoretischen Elementen, d. h. in den systematischen Schwächen der Schematismen und in den normativen Defiziten der Doktrinen, die entscheidenden Gründe für den Untergang der hier analysierten Pädagogiken des 19. Jahrhunderts sieht (und so en passant die Erfolge gegenwärtig dominierender Theoriekonzepte begründen will) – in der Realität von Wissensproduktion und -gebrauch haben nicht so sehr die kritische systematische Analyse als vielmehr der historische Wandel von Erziehungssystem und Gesellschaft sowie die Veränderungen im professionellen und sozialen Kontext der Pädagogik die Krise der Grundlegungsschriften provoziert und forciert.

Eine Lösung, ja selbst eine Bearbeitung dieser Krise wird deswegen so schwierig, weil auch die historisch verfügbaren Wissensformen problematisiert worden sind, in denen die Elite der Lehrprofession ihre neuen Offerten hätte formulieren können. Insofern mag sich die Krise – wie es manche Ideengeschichten tun – vielleicht als eine des pädagogischen Denkens darstellen. Es ist ja unübersehbar, wie stark pädagogische Reflexion von der allgemeinen Gewißheitskrise, dem Ansatzpunkt geisteswissenschaftlicher Reflexion bei DILTHEY, mitbetroffen ist. Der Realitätsbezug pädagogischen Denkens wird von der experimentellen Psychologie und der erfahrungswissenschaftlichen Pädagogik einer rigiden, für die herbartianische Psychologie letztlich letalen Prüfung unterzogen; zugleich wird der normative Orientierungsgehalt der tradierten praktischen Philosophie sowohl theoretisch unterhöhlt als auch real in den neuen sozialen Bewegungen dementiert.

Aber deren Kulturkritik wie die Gewißheitskrise des Denkens insgesamt reagieren doch nur auf reale Veränderungen, die seit 1890 auch gravierend in Bildungssystem und Lehrberuf bemerkbar werden und die das überlieferte pädagogische Denken zwar abwehren, aber nicht mehr zureichend analysieren kann. Diese Veränderungen betreffen u. a. folgendes: Das Volksschulwesen expandiert aufgrund demographischer Veränderungen sehr stark, differenziert sich intern weiter aus und wird mit neuen Erwartungen an Indoktrination konfrontiert; angesichts neuer naturwissenschaftlich-technischer, politischer und sozialer Bedürfnisse (vgl. ALBISETTI 1983, S. 59 ff.) muß auch das höhere Bildungswesen zugleich modernisiert werden und die Konsequenzen veränderter und sozialstrukturell erweiterter Rekrutierung verarbeiten (MÜLLER 1977). Im höheren Schulwesen wird dabei nicht nur die Rede vom „Ballast“ vermeintlich ungeeigneter Schüler befestigt und die Sorge vor einem akademischen Proletariat zu einem ständigen Topos; auch das traditionelle Berufsverständnis der Oberlehrer wird betroffen. Durch laufbahnrechtliche Vorschriften werden sie jetzt deutlicher von der Gelehrtenlaufbahn abgeschnitten (BUSCH 1959), durch die Expansion im Bildungsbereich von ihrer traditionellen Klientel getrennt (TITZE 1977) und damit mehrfach in ihrem Ansehen gemindert. Erkennbar ist – wie es auch die Administration sorgenvoll an den Verbandsbildungen der Lehrer konstatiert – auch das Ethos des Berufs nicht mehr wie früher gesichert. Das philologische Selbstverständnis akzeptiert jetzt „Praktische Pädagogik“ (MATTHIAS 1895), und das berufliche Ethos der „Kulturbeamten“ (PAULSEN) bedarf eigener Erörterung. Die Protagonisten der Oberlehrer müssen deshalb jenen „Geist des Lehramts“ (MÜNCH³1913; JERUSALEM (1895)²1912; JAHNKE 1918) beschwören, den die Realität des Berufs nicht mehr bekräftigt.

Angesichts dieser komplexen Problemlage ist es jedenfalls ein Zeichen pädagogischer Selbstbeschränkung, wenn die Herbartianer gegen den Zeitgeist versuchen, eine Behandlung der pädagogischen Aufgaben der Schule sowie der gesellschaftlichen Rolle und politischen Funktion der Lehrer weiterhin nach dem Muster pädagogischer Optionen aus der Mitte des 19. Jahrhunderts zu pflegen. Mit Betonung von Gesinnung und Zucht, im Pochen auf nationale Werte und die Geltung konservativer Ideale hat das etwa W. REIN unermüdlich und folgenlos versucht (vgl. POHL 1972; BEUTLER/HENNING 1976; POHL 1977; und für die Konzentrationsidee SCHWENK 1974). Aber das kann nicht mehr eintragen als freundliche Anerkennung durch die Obrigkeit und Attacken von den Amtsgenossen.

Die Gewißheitskrise pädagogischen Denkens ist jedenfalls nur noch über „Pädagogik als Wissenschaft“, nicht mehr über Pädagogik als „bloße Kunstlehre“ (NATORP²1913, S. 1) zu bewältigen. In der Verteidigung der Schule reicht es ebenfalls nicht aus, den reformpädagogischen Kritikern immer wieder erstaunt-gekränkt nachzuweisen, wie wenig die neue Didaktik wirklich jenseits der alten Schematismen formuliert ist. Die Herbartianer können in ihren Analysen zwar zu Recht behaupten (vgl. ADL-AMINI u. a. 1979; GEISSLER 1983), daß das vermeintlich Neue dem Alten noch stark verhaftet ist; aber noch die aktuelle Rechtfertigung der Herbartianer definiert den Wissensbedarf pädagogisch oder erziehungswissenschaftlich-didaktisch und übersieht dabei, daß es damit nicht getan sein konnte, wenn die gesellschaftliche Funktion des Bildungssystems und die Rolle der pädagogischen Profession neu definiert werden mußten.

Während R. RISSMANN für den DEUTSCHEN LEHRERVEREIN und die Volksschullehrer nach 1894 sagen konnte, daß die herbartianische Lehre dem pädagogischen Alltagsverständnis der Lehrer ein szientifisches Gerüst einziehe und die gesellschaftliche Reputation sichere (RISSMANN 1894)⁵, leistet diese überlieferte Lehre seit der Jahrhundertwende den beschriebenen Dienst im Alltag der Erziehung gerade nicht mehr. Die Lehrer selbst wenden sich zur Erklärung ihrer Probleme, auf der Suche nach Hilfe zur Legitimierung gesellschaftlich erwarteter Selektion und zur Absicherung gegen Zweifel an deren Objektivität, der empirischen Psychologie und Pädagogik zu⁶. Politisch orientieren sie sich an den liberalen Parteien; von der Administration werden die Volksschullehrer sogar – gegen die faktische Position ihrer Mehrheit (vgl. MEYER 1976) – verdächtigt, der Sozialdemokratie nahezustehen. In moralisch-politischen Fragen werden ein Monismus à la HECKEL, lebensphilosophische Gedanken oder eine quasi-sozialistische, „sozialpädagogische“ Orientierung wie die von P. NATORP in der Lehrerschaft bedeutsamer als der Traditionalismus der institutionalisierten Normen von Bildungssystem und Gesellschaft. Diese neuen politischen Philosophien gelten neben empirischer Forschung als die Fundamente, auf denen das Berufswissen neu gebaut und das professionelle Selbstverständnis neu begründet werden kann.

5 PAULSEN (³1921, S. 243) beanspruchte dann HERBART als „Stimme des gesunden Menschenverstandes“ gegen spekulative Übersteigerungen der Neuhumanisten.

6 Eine Sozialgeschichte der Erziehungswissenschaft, die auch den reformpolitischen Impetus empirischer Erziehungswissenschaft und ihre Bedeutung innerhalb der progressiven Lehrerschaft zeigt, liegt bisher nicht vor; GSTETTNER (1981) konzentriert sich auf pädagogische Psychologie und arbeitet zudem mit problematischen Wirkungsannahmen und Kontextdeutungen.

Seit der Jahrhundertwende ist jedenfalls in der pädagogischen Bewegung und in der organisierten Lehrerschaft ein rechtfertigungsfähiger Bezug auf das Erziehungssystem nicht mehr möglich, wie er innerhalb der Tradition der Erörterung des „Allgemeinen“ im 19. Jahrhundert noch ganz selbstverständlich war. HERBART selbst steht noch in dieser Tradition, wenn er sich und die reformwilligen Pädagogen – angesichts der Jahresklassenfrage – zur Ordnung ruft: „Genug geträumt! Nicht ich bin Gesetzgeber der Schulen“ (HERBART (1818), 2., S. 318; s. a. MUTH 1976)⁷. Ganz ohne schlechtes Gewissen orientiert da noch der Allgemeine Pädagoge sein konkretes Urteil an der Realität des gegebenen Schulsystems. Auch der einflußreiche Schulmann SCHRADER zitiert 1868 HEGEL noch durchaus zustimmend, daß der Wechsel von der Familie zur Schule zugleich bedeute, daß „ein Leben nach *allgemeiner* Ordnung“ beginnt; „... da muß der Geist zum Ablegen seiner Absonderlichkeiten, zum Wissen und Wollen des *Allgemeinen*, zur Aufnahme der vorhandenen *allgemeinen* Bildung gebracht werden. Dies Umgestalten der Seele – nur dies heißt Erziehung“ (SCHRADER 1868, S. 39, Herv. H.-E.T.)⁸.

Nicht nur die begrifflichen Kriterien des Allgemeinen der Erziehung, auch die normativen Grundlagen institutionalisierter Erziehung waren hier noch unproblematisiert verbürgt. Erst in der reformpädagogischen Kritik, in geisteswissenschaftlichen und lebensphilosophischen Reflexionen und in politischen Programmen werden Realität wie Legitimität des Erziehungssystems in seinen theoretisch-pädagogischen Deutungen Anlaß szientifischen Zweifels und eigenständiger Deutungsambitionen. Jetzt wird unübersehbar, daß Bildungsphilosophie und pädagogische Rhetorik sich doch, und mit Aussicht auf politisches Gehör, zum „Gesetzgeber der Schulen“ aufschwingen. An der Legitimität der Bildungsanstalten zweifeln nicht mehr nur die Außenseiter wie DIESTERWEG (nach 1848), NIETZSCHE oder E. SACK, die Sozialdemokraten oder fortschrittsgläubige Liberale. Die Einsicht in die partikularen Zwecke und die klassenspezifischen Strukturen des Bildungswesens wird vielmehr generell – und sei es nur in der Form, daß über Verbandsbildung und Interessenpolitik im Bildungsbereich ein jeder jetzt die Ergebnisse seines Lernprozesses als Besitz definiert, den er auch verwerten und „vermarkten“ will.

An diesem Prozeß der ökonomischen Redefinition von Bildungsprozessen ist selbstverständlich auch die Interessenpolitik der Lehrprofession beteiligt; aber ihre Anstrengungen drücken mehr als nur Privilegiensicherung oder -erwerb aus, wie es von der Administration unterstellt wird. In ihren Anstrengungen zur Konstruktion allgemeingültiger Orientierungen bei der Gestaltung und Rechtfertigung der Schule spiegelt sich vielmehr die verständliche Erwartung der Lehrer, ihre Aufgabe in eindeutigen Beziehungen zwischen Publikum und Schule, zwischen politischen Erwartungen und pädagogischen Normierungen, zwischen philosophischen Deutungen und eigenen Zukunftsentwürfen zu präzisieren. Die Realität bietet solche akzeptablen Haltepunkte nicht mehr; denn es macht einen

7 Nicht umsonst wird diese HERBART-Stelle bei den geistesverwandten LUHMANN/SCHORR (1979, S. 222, Anm. 474) mit Vergnügen zitiert; LUHMANN und SCHORR erörtern freilich nicht, ob die Ausgangslage gegenwärtig der von HERBART vergleichbar ist und sich insofern eine Orientierung am staatlichen Gesetzgeber so einfach empfiehlt.

8 ROESSLER (in DERBOLAV/NICOLIN 1960, S. 44) zitiert diese Passage als Beleg für HEGELS Einfluß auf das Schulwesen und pädagogische Denken; mit der Krise der HEGELschen Philosophie wurde auch in der Pädagogik seine Konzeption des zugleich theoretisch wie gesellschaftlich Allgemeinen problematisch.

qualitativen Unterschied im beruflichen Selbstbewußtsein, ob man sich in der großen Reformphase und an den Visionen von HUMBOLDT bis SÜVERN orientieren kann oder ob man sich über PUTTKAMERS Aschermittwochsrede, die permanenten Gehaltskämpfe oder die Funktionalisierung für antisozialdemokratische Kämpfe definieren muß und die Berufsaufgabe nur noch administrativ auf einen historisch-allgemeinen Begriff gebracht findet.

Professionell stimmige und zugleich brauchbare Verhaltensorientierungen waren dann in der Grundlegungsliteratur nicht mehr zu finden, wie sie herbartianisch immer noch geboten wurde (z. B. MESSMER 1910) oder aus dem 19. Jahrhundert überkommen war. In der Ausbildung der Lehrer kann die Behörde diese Literatur noch konservieren, für das berufliche Selbstverständnis der Lehrer spielt sie seit 1900 keine Rolle mehr. Das Kunstlehreschema ist auch durch Inflationierung der Bezugswissenschaften nicht mehr zu retten, so plausibel es als Wissensstruktur auch erscheint und gerechtfertigt werden kann (LEHMANN 1912, S. 418ff.). Für den standespolitischen Kampf der Lehrer oder zur Diskussion und Klärung der gesellschaftlichen Funktion des Bildungssystems ist es ungeeignet. Allgemeine Pädagogik nach dem Muster des 19. Jahrhunderts ist erkennbar überholt, das belegt gerade die unverdrossene Wiederholung der Formeln, wie man sie in einem „Handbuch der Allgemeinen Pädagogik“ 1900 lesen kann: „Der wahre Erzieher hat keine Sonderabsichten und verfolgt keine Sonderzwecke. Ihm ist es lediglich darum zu tun, dem Zögling zu einer Entwicklung zu verhelfen, die dem Wesen und der Bestimmung des Menschen entspricht. Das menschliche Wesen kommt zu seiner schönsten Entwicklung und vollen Wahrheit im Christenthume“ (HELM 1900, S. III).

Die Berufung auf die Bestimmung des Menschen und das Wohl des Kindes hat sich bis heute in der Lehrprofession erhalten, aber an den 1900 beanspruchten Garanten des Überzeitlichen und Wesenhaften ist doch schon erkennbar, wie schnell die Bezugspunkte derartiger Vergewisserung obsolet werden.

2. Die szientifische Behandlung des Allgemeinen in der wissenschaftlichen Pädagogik

Der Verlust an Gewißheiten und die Auflösung sinngarantierender Instanzen bilden seither das strukturelle Referenzproblem pädagogischen Denkens. Neue Gewißheiten sind – sieht man von der Phase von 1933 bis 1945 ab (vgl. HENNINGSEN 1982) – nicht mehr politisch oder gesellschaftlich mit allgemeiner Anerkennung erbracht worden oder zu erwarten, sie wurden primär über die Veränderungen der pädagogischen Semantik gesucht und angeboten. Besonders der wissenschaftlichen Pädagogik in Deutschland im frühen 20. Jahrhundert wird diese Aufgabe zugeschrieben – und zumindest von der als Theorie von und für Praxis selbst deklarierten Pädagogik auch akzeptiert. Als „eigenständige Erziehungswissenschaft“ gewinnt die wissenschaftliche Pädagogik auf diesem Hintergrund soziale und kognitive Identität.

Die Entwicklung pädagogischen Denkens innerhalb eines jetzt institutionell als „wissenschaftlich“ normierten Kontextes bringt aber für die Darstellung und Behandlung des „Allgemeinen“ in der Pädagogik neue Probleme. Traditionelle Fragen werden nämlich innerhalb szientifischer Formen neu definiert: Das Thema pädagogischer Arbeit ist nicht mehr über das öffentliche Erziehungssystem gegeben, sondern erscheint dann – wissen-

schaftlich transformiert – als Frage nach den Kategorien erziehungswissenschaftlicher Erkenntnis. Die Besonderheit pädagogischen Denkens überträgt sich aus Ausbildungserfahrungen in (Auseinandersetzen über) erziehungswissenschaftliche Methoden. Schließlich muß die eigenständige Pädagogik die Erfahrung machen, daß wissenschaftliche Behandlung alter Fragen keine Garantie für die Stiftung neuer Allgemeinheiten ist. Schon die Kontinuität sogenannter „wissenschaftstheoretischer“ Kontroversen zeigt an, daß das „Allgemeine“ der Pädagogik nicht dadurch leichter zu erörtern ist, daß die „Kunstlehre“ als Medium seiner Bestimmung von der „eigenständigen Wissenschaft“ abgelöst wurde. Noch die gegenwärtige Diskussion lebt mit der Hypothek der Vergangenheit, in der „unter dem Titel ‚Allgemeine Pädagogik‘ Generalisierungsprobleme von Erziehung und Wissenschaft“ (SCHORR 1981, S. 447) zugleich thematisiert wurden.

Wie wenig geklärt diese Situation in ihren Konsequenzen für die Allgemeine Pädagogik ist, zeigt sich an der heutigen Diskussion. Einerseits werden Wissenschaftsansprüche der „eigenständigen Pädagogik“ zugunsten einer am Gegebenen orientierten Prozeßreflexion des Erziehungssystems aufgegeben, und das Allgemeine wird nur noch für „Erziehung“ gesucht (SCHORR 1981; LUHMANN/SCHORR 1979). Andererseits werden alte Ansprüche einer „reflexion engagée“ unverdrossen bekräftigt. Dann kann man wirklich lesen, daß sich das Geltungsproblem allgemeiner Pädagogik darin zu erweisen habe, „daß die pädagogische Theorie in die Lage versetzt werden muß, vor dem Hintergrund eines Aufstiegs von der Erscheinungsvielfalt individueller Praxis zu deren gesellschaftlichem ‚Wesen‘, eine ... fundierte Stellungnahme abzugeben“ (SCHÄFER 1983, S. 233). Diese Konflikte zwischen der Systemreflexion und der „reflexion engagée“ – zwischen feindlichen Brüdern (vgl. TENORTH 1983) – will ich hier nicht abstrakt weiterdiskutieren. Ich will vielmehr am Beispiel derjenigen Erziehungswissenschaft, die sich selbst als Theorie von und für Praxis versteht, besonders am ausgefalteten Beispiel der geisteswissenschaftlichen Pädagogik, zeigen, daß diese spezifischen Ansprüche sich nicht nur in Unklarheiten der metatheoretischen Reflexion (vgl. BREZINKA 1978), sondern bis in den theoretischen und methodischen Ertrag hinein negativ auswirken und neue anerkannte Konstruktionen des „Allgemeinen“ unmöglich gemacht haben.

Die folgenden, notwendigerweise knappen Ausführungen sollen einerseits *methodisch* zeigen, daß Allgemeine Pädagogik sich zunächst in wissenschaftshistorischer wie analytischer Arbeit der Praxis der Erziehungswissenschaft vergewissern muß, bevor sie deren Leistung beurteilt und vielleicht wünschenswerte Alternativen zu dieser Realität diskutiert; zugleich will ich – in *systematischer* Hinsicht – die These belegen, daß praktische und theoretische Erwartungen sich nur zum Schaden der je spezifischen Ansprüche von Handlungskontexten oder der Praxis der Forschung vermischen lassen.

2.1. „Erziehungswirklichkeit“ oder der Gegenstand der Pädagogik

In der bewußten Konstruktion des Gegenstandes ihrer theoretischen Aktivitäten lag der erste und in jeder Beziehung folgenreichste Schritt, den die junge Erziehungswissenschaft zur Lösung der Identitätskrise der Pädagogik beschritten hat. Die Formulierung des Gegenstandes erziehungswissenschaftlicher Erkenntnis und die Auszeichnung der Realität pädagogischer Handlungen und Einrichtungen als „Erziehungswirklichkeit“ (vgl.

JOHANNSEN 1925, S. 2, S. 13ff.; NOHL (1933) ⁸1978, S. 119) bedeutete nicht nur den Anfang wissenschaftlicher Arbeit, sie bot nicht nur die Möglichkeit einer eindeutigen Unterscheidung erziehungswissenschaftlicher Erkenntnis und pädagogischen Handelns, sondern war politisch auch ein Akt der Distanzierung von der problematisierten Realität der Erziehung. Zugleich wird das Thema der wissenschaftlichen Pädagogik erheblich ausgeweitet (vgl. BEHREND 1925, S. 3), wenn die Pädagogik als „wirkliche Erziehung wie als Theorie aus der einseitigen Bindung an die Schule befreit und in den vollen Lebensprozeß der Kultur hineingestellt wird“ (SPRANGER 1930, S. 86f.). Schließlich, trotz der Stilisierung der neuen Erziehungswissenschaft zur „Philosophischen Pädagogik“ – diesen Titel wählt z.B. SPRANGER (1930) –, ist damit auch ein neues Verhältnis von Einzelwissenschaft und Philosophie begründet, ein distanziertes Verhältnis (vgl. KRIECK 1922; KRETZSCHMAR 1921), das unter dem Titel der „Erziehungsphilosophie“ eigens bearbeitet und gegen alte, herbartianische Deutungen der Relation von Philosophie und Einzelwissenschaft verteidigt wird (vgl. FRISCHEISEN-KÖHLER 1921).

Wie tragfähig auch immer der Begriff der „Erziehungswirklichkeit“ gewesen sein mag, sowohl für die wissenschaftliche Arbeit als auch bei der Orientierung der Handelnden lieferte er nicht mehr als eine Substratorientierung; er war allgemeinster Begriff, Kategorie der Disziplin und bedurfte der Dekomposition und Spezifikation auf das Konkrete. Die geisteswissenschaftliche Pädagogik wählt – schon hier den berufspraktischen Imperativen und dem pädagogischen Alltagsverstand folgend – den naheliegenden Weg auf Personen hin, zum Erzieher, zum Zögling, zum normativ aufgeladenen pädagogischen Verhältnis, in dem alle Erziehungsverhältnisse ihre grundlegende Bestimmung finden sollten. Auch die Konkretisierung in Richtung auf überindividuelle Phänomene, wie etwa die gesellschaftliche Funktion der Erziehung, wird professionsnah, nämlich vom Selbstverständnis des Lehrplans her, mit dem Begriff der „Kultur“ gefaßt (aber z. B. nicht über Berechtigung).

Zur Bildung eines Berufsbewußtseins der Lehrer und Erzieher, zur Abwehr politischer Erwartungen und Funktionalisierungen hat diese Form der Dekomposition sicherlich beigetragen. Mit dem Begriff der Kultur wird eine deutliche und langfristig-sinnvolle Bestimmung der Berufsaufgabe gewählt, die unabhängig macht von politischen Konjunkturen; mit der Orientierung an den Implikaten des pädagogischen Verhältnisses ergibt sich zugleich eine Möglichkeit praxisnaher Qualifizierung und der Vermittlung berufsethischer Standards. Der Begriff war so verführerisch und so intensiv im pädagogischen „Leben“ bekräftigt, daß eine weitere Erforschung der „Erziehungswirklichkeit“ kaum als notwendig erachtet wurde. Gegen das theoretische Potential des Begriffs werden sogar zentrale Bestimmungen der „Erziehungswirklichkeit“ ausgeblendet: Systemförmige Ausdifferenzierung von Erziehung in der Gesellschaft, organisationsförmige Struktur der Erziehungsrealität, Autonomisierung der Erziehungswirklichkeit gegenüber den Subjekten, primär vom Verwertungsaspekt bestimmte Mechanismen der Verzahnung mit der Gesellschaft – all diese, den Texten von DILTHEY (vgl. Bd. IX) wie den basalen Bestimmungen NOHLS ((1933) ⁸1978) oder LITTS (²1926) wohlvertraute Bestimmungen der „Erziehungswirklichkeit“ bleiben in der Wissenschaftspraxis der „praxisorientierten Pädagogik“ für lange Zeit ohne jede Bedeutung.

Sowohl kategorial (vgl. schon MOLLENHAUER in DAHMER/KLAFKI 1968), bildungssoziologisch-empirisch als auch ideologiekritisch sind die systematischen Restriktionen der in

der Praxis der geisteswissenschaftlichen Pädagogik dominierenden normativ-aktionistischen Bestimmungen der „Erziehungswirklichkeit“ inzwischen deutlich herausgearbeitet worden; als theoretisch tragfähiger Begriff existiert die Kategorie des „pädagogischen Verhältnisses“ zur Zeit nicht mehr (vgl. Ulich ²1976, S. 62 ff.). Dennoch kehrte auch die wissenschaftliche Pädagogik der Gegenwart als Theorie von und für Praxis nach einer kurzen Phase der Irritation wieder zur Subjekt- und Interaktionsorientierung zurück, stabilisiert ihren professionsspezifischen Bezug und bezieht ihre spezifische Position in den einschlägigen handlungstheoretischen Diskussionen wie bei der Kritik systemtheoretischer Konzeptionen wiederum nur von den – im Alltag der Erziehung freilich unentbehrlichen – normativen Prämissen. Nicht Handeln, sondern gutes Handeln, nicht Interaktion, sondern symmetrische Interaktion, nicht System und Struktur, sondern Subjekt und Intention bleiben ihr kategorial ungeklärtes, aber berufsethisch befestigtes Thema.

Entspricht das der Sache der Erziehung? Darüber läßt sich gar nicht begründet sprechen, weil schon die methodisch kontrollierte Realitätsvergewisserung, die zur Grundlage einer theoretischen Diskussion von Kategorien unentbehrlich ist, als positivistische Haltung gegenüber dem philosophisch „Eigentlichen“ verdächtigt oder als pessimistisch-konservatives Sich-Abfinden mit der „Realität, wie sie ist“, kritisiert wird. Zwar behaupten allgemeine Pädagogen immer wieder neu, ihr Begriff wissenschaftlicher Pädagogik lasse sich „als wirklicher Begriff der Erziehungswissenschaft und nicht bloß als eine Kennzeichnung unter mehreren Positionen erweisen“ (BENNER ²1978, S. 116), ohne daß doch für den Wissenschaftsbegriff der Pädagogik diese „übergeschichtliche Bedeutung der Tradition“ (BENNER ²1978, S. 117 ff.) wissenschaftstheoretisch plausibel aufgewiesen würde (vgl. MÜLLER/TENORTH 1979, S. 875 f.). Für die mit prototheoretischem Anspruch auftretende Konstruktion von Kategorien (vgl. STRAUSS 1982) gilt entsprechend, daß sie gegen den ja bekannten Hinweis auf die Beliebigkeit der Grundbegriffe (vgl. BAUMGARTNER in KRINGS u. a., 1973, S. 772 f.) ihre eigenen Grundlegungsansprüche kaum behaupten kann.

Solche systematisch offenen Fragen sind aber anscheinend ohne Bedeutung. Lange bevor die empirischen und theoretischen Implikate der jeweils zur Orientierung gewählten Begriffe auch nur halbwegs im Herkunftsgebiet, der sozialwissenschaftlichen Forschung, geklärt sind, operiert die lehrende Pädagogik schon mit orientierenden Sätzen über Kommunikation und Interaktion, über das Gute und das Böse in der Erziehung. Während die anderen, die forschenden Disziplinen noch an den Fundamenten bauen, formuliert Pädagogik, die „forschungsverwertende“ Disziplin (MOLLENHAUER/RITTELMAYER 1977, S. 119), schon den Ratschlag. Das Auswechseln von Grundbegriffen hat anscheinend nur noch die Funktion, die eigenen Orientierungsmuster gegen szientifische Prüfung abzusichern. Weder theoretische Allgemeinheit noch empirische Bewährung scheinen dagegen bedeutsame Kriterien der Wahl der grundlegenden Begriffe, solange sich deren soziale Geltung über die Lehre und die Praxis behaupten und stabilisieren läßt.

2.2. „Philosophieren in der Situation“ oder die Methode der Pädagogik

Das Defizit systematischer Ausarbeitung der leitenden theoretischen Begriffe fällt um so weniger auf, als sich in der Erziehungswissenschaft die metatheoretische Diskussion als „Methodenkontroverse“ verselbständigt und längst von Themen und Problemen abgekoppelt hat. Das „notorische strukturtheoretische Defizit“, das OEVERMANN (in GARZ/

KRAIMER 1983) in Diskussionen über interpretative Methoden zu Recht für die Pädagogik konstatiert hat, läßt sich ja für die Methodenkontroversen generalisieren. Das primäre Interesse der an Theorie von und für Praxis orientierten Erziehungswissenschaftler, in Methodenkontroversen die soziale Funktion der Erziehungswissenschaft für pädagogisches Handeln zu behaupten, bestärkt nur die Mediatisierung von Methodenfragen. Neuerungen wie die Handlungsforschung oder die Alltagsorientierung lassen sich zwar vom Handlungskontext der pädagogischen Praxis aus gut begründen, in forschungsmethodischer Hinsicht haben aber bisher alle Versuche alternativer Konstruktion von wissenschaftlicher Methodik nur zu raschen Obsoleszenzen, zu verschämten Eingeständnissen früherer Irrtümer oder zur expliziten Absage an Forschungsambitionen geführt (vgl. zuletzt HEINZE/LOSER/THIEMANN 1981). Die Methode pädagogischen Denkens ist jedenfalls dabei noch kaum weiter als in den ersten Programmschriften der eigenständigen wissenschaftlichen Pädagogik erforscht und geklärt worden.

Geisteswissenschaftliche Pädagogik hatte die Besonderheit des pädagogischen Denkens in seiner grundlegenden Charakteristik als ein „Philosophieren in der Situation“ bestimmt (vgl. FLITNER 1933, S. 5, S. 12). Professionsspezifisch ist diese Methodik gut begründbar, denn sie entspricht der pädagogischen Alltagssituation des Handelns in nicht-determinierten und nicht-determinierbaren Situationen, wie sie für alle Professionen typisch sind. Für die grundlegende, die „allgemeine“, Methodenproblematik einer „praktischen“ wissenschaftlichen Pädagogik wäre es daher eine reizvolle Aufgabe gewesen, jetzt auch methodenkritisch und systematisch zu zeigen, wie „Philosophieren in der Situation“ möglich ist und wie dabei die Orientierungsbedürfnisse des pädagogischen Akteurs und die Forschungserwartungen von Wissenschaft gleichermaßen befriedigt werden können. In ihrer „Systematischen Pädagogik“ hat die geisteswissenschaftliche Pädagogik diese Orientierungen zumindest für die Praxis der Erziehung auch nicht versäumt und entschieden dem Verdacht vorgebaut, daß „Philosophieren in der Situation“ zu einer „macchia-vellistischen“ Pädagogik der Opportunität“ (LUHMANN/SCHORR 1979, S. 230 – in Auseinandersetzung mit sich selbst) verkommt: Zentrale Kategorien der geisteswissenschaftlichen Pädagogik gewinnen aus diesem professionell-pädagogischen Kontext ihren Sinn wie ihre Risiken: „Verantwortung“, „Verpflichtung auf die pädagogische Aufgabe“, die Erwartung eines „Konsenses“ zwischen Erzieher und Erziehungsgemeinschaft, die Absicherung der Berufserzieher in der erziehenden „Sitte“ der „Lebensformen“ – alle diese Begriffe verstehen sich als in Ansatz und Begründung erziehungspraktisch definierte Lösungen (vgl. FLITNER 1933 passim; BOKELMANN 1959; schon kritisch THIERSCH in DAHMER/KLAFKI 1968; DIENELT 1983, S. 198 f., und DANNER 1983, der eine „Ethik“ des Erziehers – S. 221 ff. – entwirft). Auch die Abgrenzung von Laie und Fachmann und die Erwartung von „Vertrauen“ gegenüber der Profession (LITT²1926; FLITNER 1933, S. 18 f.; aktuell SCHÄFER 1980; KOZDON 1983)⁹ gehört in den berufsethisch verständlichen,

9 Für die Eigendynamik des Prozesses der Verwissenschaftlichung der Allgemeinen Pädagogik gibt es ein eher beiläufiges Indiz in den Schriften W. FLITNERS: In den Ausgaben der „Allgemeinen Pädagogik“ nach 1950 ist als „Exkurs“/„Anhang“ über eine Passage „Pädagogische Bildung“ dem Text nachgeordnet, die noch in der „Systematischen Pädagogik“ von 1933 innerhalb der grundlegenden Aussagen über den wissenschafts- und wissenstheoretischen Status seiner Ausführungen eingebunden war. Der berufspolitische Bezug wird – extensiv interpretiert – innerhalb einer theoretisch-philosophisch verselbständigten „Allgemeinen Pädagogik“ nur noch als „Anhang“ wahrgenommen!

kategorial für die Erziehungswissenschaft aber zumindest belastenden, weil theoretisch nicht eingeholten und präzisierten Kontext grundbegrifflicher Orientierung der wissenschaftlichen Pädagogik. Die frühe wissenschaftliche Pädagogik hat ihre Kriterien in der Vergangenheit ja auch eher in einer Prüfung der „rechten Haltung“ durchgesetzt und z. B. das Personal an Pädagogischen Akademien ausdrücklich mehr über diese als über Wissenschaftskriterien selektiert (vgl. FLITNER in PONGRATZ 1976, S. 173f.). So hat nicht nur der Begriff der „Erziehungswirklichkeit“, sondern auch die Methode pädagogischen Denkens über die Lehre und in der Verpflichtung auf eine antizipierte Praxis ihre primär normativ-praktische Bestimmung erfahren.

Die kritische theoretische Analyse der Leistungsfähigkeit der pädagogischen Denkform ist dagegen entweder ausgeblieben oder szientifisch umgedeutet worden. Nicht, daß es keine Methodendiskussion gegeben hätte, sondern – und dies ist festzuhalten – diese Methodendiskussion hat sich nicht mit pädagogischem, sondern auch innerhalb der praxisbezogenen Erziehungswissenschaft primär mit theoretischem Denken beschäftigt und ist den Themenvorgaben des Wissenschaftssystems gefolgt. Das gilt besonders für die „Verstehens“-Kontroverse. Die Diskussion der pädagogischen Denkform wird hier in das Medium der großen Methodenkontroversen zwischen Geistes- und Naturwissenschaften umdefiniert und verselbständigt. Leitend ist dabei offenkundig die Unterstellung, daß auch für die „pragmatischen“ Geisteswissenschaften (vgl. FLITNER 1933) die Denkform des „Verstehens“ die Bedeutung hat, die ihr in den historischen und systematischen Geisteswissenschaften zugeschrieben wird. Die Erörterung des Verstehens und seiner methodischen Geltungskriterien wird dann bis in luzide Verästelungen hinein vorangetrieben (als Überblick ZEDLER 1983), ohne daß die Methodik des Reflektierens in der Situation davon sonderlich profitiert hätte. Jenseits aller Übersetzbarkeit in ein lehrbares „Philosophieren in der Situation“ wird dabei das „Verstehen“ zur exklusiven Angelegenheit der methodenkritischen Spezialisten für interpretative Verfahren. Man müßte es fast als einen wünschenswerten Windstoß in dieses separierte, methodenverliebte Kartenhaus begrüßen, wenn an die Grenzen des Verstehens erinnert wird (BRUMLIK 1980), wäre darin nicht sogleich das Signal für das systematische Dilemma theoretischer Pädagogik erkennbar, daß erneut und jetzt auch auf dem Felde der Forschungsmethodik das moralische Argument die theoretische Anstrengung meint erledigen zu können. Denn die theoretische Problematik verstehender Wissenschaften bleibt ja ungeklärt bestehen, wenn sich die Erzieher und ihre Wortführer von ihrer Wissenschaft kritisch distanzieren.

Die Klärung der Möglichkeiten des „Philosophieren in der Situation“ ist aber auch dann noch als eigenständiges Problem anzuerkennen, wenn man sich von der Verstehenskontroverse abkoppelt. Genau besehen hätte man die Differenz zwischen pädagogischer Denkform und der Methodik des Verstehens schon in den Ursprungstexten der „pragmatischen“ Geisteswissenschaft entdecken können. Von ihren Protagonisten war ja der Begriff des Verstehens eher gemieden worden. W. FLITNER (1933, S. 5, S. 12ff.) wie LITT (1921) bevorzugten statt dessen zur Kennzeichnung der pädagogischen Methode den Titel der „Dialektik“; W. KLAFKI (1955) hat später gezeigt, daß mit Dialektik eine Form des denkenden Umgangs mit Polaritäten, nicht: mit unversöhnlichen Widersprüchen, intendiert ist, also eine Denkform, die viel adäquater als die Operation des Verstehens die reale Situation der Erziehung trifft, in der ja immer vielfältige und auch konkurrierende Erwartungen situativ konfrontiert werden.

Sowohl von diesen inhaltlichen Implikaten dialektischen Denkens als auch von den Erörterungen der Denkform „Dialektik“ haben sich aber die Verstehenskontroverse und die dominante Methodendiskussion der Erziehungswissenschaft dispensiert. Die offenen Fragen des „Philosophierens in der Situation“ und der Realitätsimplikate der dialektischen Methode sind deshalb noch größer als beim „Verstehen“. Eine explizite Diskussion „Dialektischer Pädagogik“ (vgl. SCHMIED-KOWARZIK 1974), ihres Praxisbegriffs und dessen Relationierung zu „dialektischen“ Supertheorien – wie etwa der Philosophie des dialektischen Materialismus – wird auch bei den Nachfolgern der dialektischen Denker innerhalb der Erziehungswissenschaft nicht intensiv geführt. Es mag sein, daß die hier wartenden theoretisch-methodischen Probleme des „Philosophierens in der Situation“ und die offenkundigen Risiken „parteilichen“ Denkens in der Nähe des Marxismus zu sehr als Abschreckung wirken; auch sind die exemplarischen Schwierigkeiten der dialektischen Methode ja an ihrem westlichen philosophischen Protagonisten, an J. P. SARTRE, gerade in dessen grandiosen politischen Irrtümern anschaulich zu studieren, so daß Enthaltensamkeit in Sachen Dialektik und Parteilichkeit verständlich wird. Von einer Klärung der pädagogischen Denkform in einem systematischen Sinne kann deshalb aber so wenig gesprochen werden wie von einer Präzisierung des Postulats der Pädagogik als einer „réflexion engagée“ (FLITNER 1958, S. 18). Aus den Methodenkontroversen der Erziehungswissenschaft ist nicht mehr verblieben als ein Pathos, das zwar zur Befestigung politisch-pädagogischer Optionen und zur Gruppenbildung innerhalb der pädagogischen Intelligenz beitragen kann, das aber die Grundlegungsfragen nicht klärt, die es zu diskutieren meint.

2.3. Das ungeklärte Selbstverständnis Allgemeiner Pädagogik

Die behaupteten Defizite einer systematischen, grundlegenden Klärung der theoretischen und methodischen Fundamente von Pädagogik als Theorie von und für Praxis sind nicht zuletzt deswegen so groß, weil die Allgemeine Pädagogik, das denkbare Medium der Klärung solcher Grundsatzfragen (schon RÖHRS³ 1973, S. 16), zwischen „Aufgaben“ und „Methoden“ der Erziehungswissenschaft (ebenfalls RÖHRS³ 1973) eine unentschiedene, in der Wirkung dann destruktive Mitte zu finden sucht. Von wenigen rühmenswürdigen Ausnahmen abgesehen, begnügt sich die vorhandene Allgemeine Pädagogik nicht damit, eine Darstellung der grundlegenden Kategorien zu liefern (LASSAHN 1977) oder als „Metatheorie“ (BREZINKA 1978) die allgemeine Methodenproblematik vor dem Einstieg in eine Systematik zu klären; die dominierende Allgemeine Pädagogik oder Systematische Erziehungswissenschaft will seit der Weimarer Republik mehr sein und begründen: Kategorialanalyse und Berufsethik, Begründung pädagogisch-politischer Standpunkte und Methodenreflexion, Aufgabenanalyse und Zeitdiagnose, Philosophie der Erziehung und Ethos des Erziehers¹⁰. Nicht nur angesichts der in gesellschaftliche Lager zerstrittenen

10 Neben PETERSEN (1924) und FLITNER (1933) wären als allgemeine und systematische Pädagogiken u. a. zu nennen: STURM (1927), OTTO (1927), GRUNWALD (1927), HÖNIGSWALD (?1927), GÖTTLER (?1927). Auch BEHREND (1925) und die beginnende erziehungsphilosophische Literatur kann man diesem Kontext der Szentifizierung der Diskussion der Allgemeinen zurechnen, z. B., KRIECK (1922; 1931) oder die verschiedenen Arbeiten SPRANGERS zur „Philosophischen Pädagogik“. Dabei sind sowohl GÖTTLER als auch GRUNWALD eindeutig als partikuläre, nämlich konfessio-

Weimarer Republik, sondern auch in der Gegenwart schlagen dann in den allgemeinen Erörterungen aber die – berufspolitisch gut begründbaren und verständlichen, für die Theoriefragen aber destruktiven – Konsens- und Verbindlichkeitserwartungen der pädagogischen Profession stärker durch als die theoretisch behauptbaren und notwendigen Geltungsansprüche und Allgemeinheitskriterien wissenschaftlicher Arbeit.

Das jedenfalls scheint Konsens unter den Spezialisten für das Allgemeine, daß angesichts der fachlichen Zersplitterung pädagogischen Denkens und der politischen Kontroversen über Erziehung die Erörterung und die Konstruktion sozialer Verbindlichkeiten das primäre Ziel allgemeinpädagogischer Erörterungen sein sollen. Ein größeres Maß an „Verständigung“ (BENNER 1983, S. 284), die Orientierung an der pädagogischen Berufsausbildung (vgl. GIEL 1976) oder an den Versprechen der bürgerlichen Gesellschaft (GAMM 1979) werden zum Fokus der Anstrengungen, damit der „Identitätsverlust der Pädagogik in Theorie und Praxis“ (BENNER 1983, S. 283) kompensiert werden kann. Ein jetzt nicht mehr oder „nur auf der Ebene blassester Allgemeinheiten“ (RUMPF 1983, S. 334) vorhandenes „gemeinsames Verständnis von den Aufgaben und Möglichkeiten pädagogischen Handelns“ (BENNER²1978, S. 284) und von bisher zu Unrecht vergessenen oder ignorierten Themen der Erziehung soll hier erzeugt werden. Für die Gesamtheit des pädagogischen Denkens gewinnt die Allgemeine Pädagogik eine zugleich konservierende und utopie-erzeugende Funktion. Unter solchen Auspizien und Versprechen sind analytische Kapazität und kritische Funktion erziehungswissenschaftlicher Forschung verständlicherweise wenig attraktiv; sie bleibt nur „positivistisch“, und theoretische Kategorien oder Forschungsstandards wird man wohl eher zu den „blassesten Allgemeinheiten“ rechnen müssen. Für die praxisorientierte Pädagogik gehe es um mehr als um nüchterne Prüfung, nämlich um die „Verwirklichung des Menschentums“ (HEITGER 1966, S. 43) oder um „Menschengemeinsamkeiten, die vor den Fachspezialitäten liegen“ (RUMPF 1983, S. 334). Diese Allgemeine Pädagogik definiert ihre Aufgabe dann doch wieder vor, neben und jenseits der Wissenschaften und beansprucht vorrangig in didaktisch-bildnerischer Perspektive die „Reintegration wissenschaftlicher Ergebnisse in die Lebenswelt“ (LANGER in GIEL 1976, S. 237). Statt an den Kategorien und Methoden der erziehungswissenschaftlichen Forschung arbeitet Allgemeine Pädagogik an einer „Gesellschaftspädagogik“ (GAMM 1977, S. 267), in der der „Mut zur Mitträgerschaft geschichtlicher Bewegungen“ (GAMM S. 269) gestärkt werden soll.

Damit ist der auf eine berufsethische Klärung pädagogischer Aufgaben zielende Anspruch der Allgemeinen Pädagogiken immer noch dominierend; neu ist allenfalls die prätendierte Skepsis, mit der diese allgemeinen Pädagogen dem gegebenen Bildungssystem begegnen – trotz aller Erwartungen, die sie dann doch in organisationsförmige Bildungsprozesse setzen –, aber nicht die realistische Analyse der Möglichkeiten des Berufs, sondern die normativ geleitete Konstruktion einer Aufgabe macht auch jetzt wieder die thematische Struktur Allgemeiner Pädagogiken aus. Deshalb sind auch ihr Verschleiß wie ihre große Zahl gut erklärbar und prognostizierbar, bleiben doch diese Allgemeinen Pädagogiken

nelle Autoren erkennbar; ich hoffe demnächst ausführlich zeigen zu können, daß auch die Position der geisteswissenschaftlichen Pädagogik zwar theoretisch eigenständig, politisch aber eindeutig parteibezogen definiert ist. Allein die methodologischen Überlegungen nach dem Muster von A. FISCHER oder R. LOCHNER entziehen sich einer eindeutigen Verankerung innerhalb pädagogisch-professioneller Lager.

von historischen Definitionen pädagogischer Aufgaben abhängig, auf importierte Wissensbestände angewiesen und in ihren kritischen Referenzen von politischen Konjunkturen der Bildungspolitik bestimmt. Die daraus resultierende Vielfalt und Diffusität ist für die Erziehungswissenschaft zwar ärgerlich, aber auch verständlich. Wahrscheinlich ist Erziehung, einer dieser „unmöglichen Berufe“ neben Politik und Therapie (S. FREUD zitiert von MALCOLM 1983), nicht anders zu ertragen als mit immer neuen utopischen Entwürfen, parteilichen Beteuerungen und kontrafaktischen Träumen. Für die Praxis von Erziehern und Lehrern könnten die Allgemeinen Pädagogiken genau diese Leistung erbringen, im Alltag ernüchterter Arbeit die Perspektive vorzustellen, die über den Tag hinwegtröstet.

3. *Programmatischer „Epilog“*

Aber selbstverständlich müssen weder Berufsethiken noch Kategorial- oder Methodenanalysen so sein, wie sie in historischer Analyse in ihrer Kontingenz anzutreffen sind. Die systematischen Möglichkeiten Allgemeiner Pädagogik können zwar durch historische Analysen nicht begrenzt werden, aber ihre Ergebnisse gehören als historische Erfahrung in die systematische Diskussion über Gestalt und Funktion Allgemeiner Pädagogik. Angesichts der hier geschilderten Wissenspraxis, in der Verbindlichkeitserwartungen erzieherischer Handlungskontexte zum Schaden der Analysekapazität auch die kategoriale Arbeit und Methodenanalyse dominierten, sind Rückfragen an die Einlösbarkeit einer Erziehungswissenschaft „von und für Praxis“ geboten; denn die programmatische Attitüde allein kann nicht mehr überzeugen. Es wäre deshalb zu prüfen, ob nicht die Distinktion von Wissensformen ein sinnvoller Weg der Präzisierung und Intensivierung der Diskussion wäre. Für Berufsethik einerseits, Kategorial- und Methodenanalysen andererseits, für „pädagogisches Denken in der Situation“ einerseits und erziehungswissenschaftliche Forschung über Denkformen der Erziehungspraxis andererseits, für Reflexion und Besinnung einerseits und Forschung andererseits – für alle diese Gattungen ist ja bisher ungeschieden und meist ohne genügende Differenzierung der verschiedenen Konstruktionskriterien der Titel „Allgemeine Pädagogik“ beansprucht worden. Einige abschließende Hinweise mögen den Nutzen einer Unterscheidung, die Themen künftiger Arbeit und zugleich die Schwierigkeiten der Relationierung der Wissensformen verdeutlichen.

Für *Berufsethiken* ist sicherlich der Weg einer Verbesserung der szientifischen Grundlagen, auf denen das Orientierungswissen ruht, eine nicht mehr zu ignorierende Errungenschaft; auf Gesinnungsbildung kann nur zurückgehen, wer den „Mut zur Erziehung“ wieder propagieren will; und für rezepthafte Plaudereien aus der Praxis wird man kaum dann plädieren wollen, wenn es um die grundlegenden Qualifikationen der pädagogischen Profession gehen soll. Für die Lehre sollten aber statt der neu sich ausbreitenden Sammlungen von Basiswissen und Fakten die Schemata pädagogischen Handelns vielleicht wieder geprüft werden, die man mit der Kritik einiger Schematismen leichtfertig insgesamt über Bord geworfen hat. Allgemeine Pädagogik, wenn sie sich als Berufsethik entwerfen will, ließe sich, einem Vorschlag für die allgemeine Didaktik entsprechend (DIEDERICH in HENDRICKS/STÜBIG 1977), nämlich sinnvoller als ein Schema notwendiger

Fragen denn als eine Sammlung leicht überholbarer Antworten konzipieren. Über ein solches Set von Fragen wäre das zur Bildung der Lehrer und Erzieher produzierte Wissen auch leichter mit den ihm zugeordneten Wissenschaften verknüpfbar; denn Methoden sind „im Grunde genommen ... die einem bestimmten Forschungsgebiet angemessene Art, Fragen zu stellen“ (HÖNIGSWALD ²1927, S. 205, Herv. dort). Zwischen Verwissenschaftlichung und Praxisorientierung sollte man deshalb nicht Gegensätze konstruieren, sondern in der Lehre durch Spezialisten kontrollierte Transfers einrichten.

Vor dem Hintergrund eines solchen Methodenverständnisses verlieren auch die „blassen Allgemeinheiten“, die man sonst in der Methodendiskussion erkennt, ihre Schrecknisse; denn vermeintlich bloße Techniken sind dann definiert als basale Sachkonzepte, und Formalismen der Diskussion erweisen sich als kategoriale Vorentscheidungen. In der auf die Praxis der Erziehungswissenschaft gerichteten Allgemeinen Pädagogik – wenn als *Analyse von Kategorien und Methoden* konzipiert – ist aber gegenüber den Forschungsprozessen weder die pädagogisch-anthropologische oder die prototheoretische Attitüde gerechtfertigt, die Grundlegungsambitionen vor jeder spezialistischen Forschung verspricht, noch die Entgegensetzung von „Gegenstand“ und „Methode“, die man gegenüber den metatheoretischen Diskussionen entwickeln konnte (vgl. auch meine Rezension von STRAUSS 1982 in diesem Heft). Gegenüber den prototheoretischen Ansprüchen wäre nüchtern auf die Forschungspraxis zu pochen, die erst Kategorien in ihrer Leistung zeigt; gegenüber den methodenfetischistischen Diskussionen wäre auf die Deklaration der leitenden Annahmen zu beharren. Eine „Philosophie der Erziehung“ jedenfalls, die ohne eine existierende erziehungswissenschaftliche Forschung und gar mit eigenen Erkenntnisansprüchen gegenüber der Realität auftritt, ist ein nur rhetorisches Unterfangen ohne Wert, bestenfalls als Auslegung der Klassiker vorstellbar. Ohne theoretisch-thematische Verzahnung mit einzelwissenschaftlicher Forschung bleibt philosophische Arbeit innerhalb der Theoriebildung, so grundlegend sie ihren Anspruch auch formulieren mag, grundloses Räsonnement. Allgemeine Pädagogik, die etwa diese „philosophische“ Denkform für sich reklamiert, wird nicht einmal imstande sein, gegenüber der Vielfalt der pädagogisch bedeutsamen Erkenntnisse in anderen Wissenschaften eine theoretisch begründete und methodisch ausweisbare Position einzunehmen, sondern immer nur Fragen der praktisch-moralischen Legitimität formulieren können.

Soweit schließlich die *soziale Verbindlichkeit* von Wissensstrukturen und pädagogischen Optionen die Hauptsorge der allgemeinen Pädagogen bleiben sollte: Die Profession der Pädagogen wäre daran zu erinnern, daß soziale Geltung des Wissens nicht ohne Kosten zu erlangen ist. Nur zum Preis einer Entmündigung des Laien und einer rigiden Durchsetzung von Ausschlussregeln gegenüber konkurrierenden Wissensproduzenten, wie z. B. in der Psychoanalyse (vgl. WILKENING in BECK/BRATER 1977), oder gestützt auf staatl. garantierte Sanktionen und Privilegien, wie bei den Medizinern und Juristen (vgl. z. B. FREIDSON 1979), ist es bisher Professionen gelungen, ihr Berufswissen zugleich zu einem im Problemfeld allein anerkannten und zugelassenen Wissen zu machen. Ein eindeutiges Verständnis der Berufsaufgabe, Konsens und Verständigung der Berufsinhaber, ein umgrenzter Bestand relevanten Wissens und erwünschter wie erlaubter Handlungen, Therapieerfolge und gesellschaftliche Prämien sind zudem ohne weitere Spezialisierung und Selektivität nicht zu haben. Die Kritiker der Spezialisierung und der verwirrenden Vielfalt pädagogischer Aufgabedefinitionen sollten sich fragen, ob sie diese Kosten für die

Eindeutigkeit der pädagogischen Aufgabe zählen wollen. Man kann es eher für einen Vorzug halten, daß die professionellen Optionen der Pädagogen nicht vergleichbare Exklusivität und soziale Geltung erlangt haben. Das schmerzt die Profession, die sicherlich mehr an Anerkennung erwartet; aber es bezeichnet das strukturelle Dilemma des Berufes: Wer Überflüssig-Werden, Hilfe zur Mündigkeit und Emanzipation zum leitenden pädagogischen Ethos stilisiert, der kann nicht zugleich lebenslange Wertschätzung und allgemeine soziale Geltung erwarten.

Literatur

- ADL-AMINI, B./OELKERS, J./NEUMANN, D. (Hrsg.): Pädagogische Theorie und erzieherische Praxis. Bern/Stuttgart 1979.
- ALBISETTI, J. C.: Secondary School Reform in Imperial Germany. Princeton (N. J. Univ. Pr.) 1983.
- BARTH, P.: Die Elemente der Erziehungs- und Unterrichtslehre. Leipzig ²1908.
- BAUMGARTNER, H. M.: Kategorie. In: KRINGS, H. u. a. (Hrsg.): Handbuch philosophischer Grundbegriffe. München 1973, S. 761–778.
- BEHREND, F.: Gegenstand und Umfang der Pädagogik. Breslau 1925.
- BENNER, D.: Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft. München ²1978.
- BENNER, D.: Grundstrukturen pädagogischen Denkens und Handelns. In: EE, Bd. 1 (1983), S. 283–300.
- BEUTLER, K./HENNING, U.: Ergänzendes zu Wilhelm Rein und einer heutigen Rein-Monographie. In: Z.f.Päd. 22 (1976), S. 129–134.
- BLOSS, J. L.: Herbarts pädagogische Denkform oder Allgemeine Pädagogik und Topik. Wuppertal/Ratingen 1969.
- BLOSS, J. L.: Pädagogische Theoriebildung bei J. F. Herbart. Meisenheim a. G. 1972.
- BOKELMANN, H.: Der pädagogische Konsensus. In: Z.f.Päd. 5 (1959), S. 224–242.
- BREZINKA, W.: Metatheorie der Erziehung. München/Basel 1978.
- BRUMLIK, M.: Fremdheit und Konflikt. In: Kriminologisches Journal (1980), S. 310–320.
- BRZOSKA, H. G.: Die Notwendigkeit pädagogischer Seminare auf der Universität und ihre zweckmäßige Einrichtung. Leipzig 1836. Neu hrsg. von W. REIN. Leipzig 1887.
- BUSCH, A.: Die Geschichte des Privatdozenten. Stuttgart 1959.
- CONRAD, M.: Bildungs-Notstände. Ein Beitrag zur Fortbildung der jungen Lehrer. Leipzig 1911.
- DANNER, H.: Verantwortung und Pädagogik. Königstein/Ts. 1983.
- DIEDERICH, J.: Was ist das Allgemeine an der Allgemeinen Didaktik? In: HENDRICKS, W./STÜBIG, H. (Hrsg.): Zwischen Theorie und Praxis. Königstein/Ts. 1977, S. 23–35.
- DIENELT, K.: Logotherapie – eine Antwort auf die Herausforderung der emanzipatorischen Pädagogik. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 59 (1983), S. 191–208.
- DIESTERWEG, F. A. W.: Wegweiser zur Bildung für Deutsche Lehrer. 2 Bde., Essen ⁵1873.
- DILTHEY, W.: Gesammelte Schriften (1883).
- FERTIG, L.: Die Hofmeister. Stuttgart 1979.
- FLITNER, W.: Systematische Pädagogik. Breslau 1933.
- FLITNER, W.: Allgemeine Pädagogik. Stuttgart 1950 (u. ö.).
- FLITNER, W.: Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft der Gegenwart. Heidelberg 1958.
- FLITNER, W.: Pädagogik in Selbstdarstellungen. In: PONGRATZ, L. J. (Hrsg.): Pädagogik in Selbstdarstellungen. Bd. 2, Hamburg 1976, S. 146–197.
- FREIDSON, E.: Der Ärztestand. Berufs- und wissenschaftssoziologische Durchleuchtung einer Profession. Stuttgart 1979.
- FRISCHHEISEN-KÖHLER, M.: Pädagogik und Philosophie. Leitsätze. In: Vierteljahrsschrift für philosophische Pädagogik 4 (1921), S. 82–83.
- GAMM, H.-J.: Allgemeine Pädagogik. Reinbek b. Hamburg 1979.
- GEISSLER, E. E.: Herbart und die Reformpädagogik. In: Pädagogische Rundschau 37 (1983), S. 171–185.
- GIEL, K. (Hrsg.): Allgemeine Pädagogik. Freiburg (usw.) 1976.

- GÖTTLER, J.: System der Pädagogik im Umriss. München ⁴1927.
- GRUNWALD, G.: Die Pädagogik des zwanzigsten Jahrhunderts. Freiburg 1927.
- GSTETTNER, P.: Die Eroberung des Kindes durch die Wissenschaft. Reinbek b. Hamburg 1981.
- HEINZE, T./LOSER, F./THIEMANN, F.: Praxisforschung. München/Wien/Baltimore 1981.
- HEITGER, M.: Über den Begriff der Normativität in der Pädagogik. In: Pädagogik als Wissenschaft. Münster 1966 (N.F.d.Erg.h.d. Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, H. 4), S. 36–47.
- HELM, J.: Handbuch der allgemeinen Pädagogik. Erlangen ²1900.
- HENK, D.: Schulpädagogen in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts. Weinheim/Basel 1981.
- HENNINGSSEN, J.: Vielleicht bin ich heute noch ein Nazi. In: Z.f.Päd. 28 (1982), S. 341–354.
- HERBART, J. F.: Pädagogische Schriften. 2 Bde. Hrsg. v. E. v. SALLWÜRK. Langensalza ⁵1890.
- HERRMANN, U.: Erziehung und Bildung in der Tradition geisteswissenschaftlicher Pädagogik. In: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Bd. 1, Stuttgart 1983, S. 25–41.
- HÖNIGSWALD, R.: Über die Grundlagen der Pädagogik. München ²1927.
- JAHNKE, R.: Werden und Wirken. Gedanken über Geist und Aufgaben des Lehramts. Leipzig 1918.
- JERUSALEM, W.: Die Aufgaben des Lehrers an höheren Schulen. Wien/Leipzig (1895) ²1912.
- JOHANNSEN, H.: Kulturbegriff und Erziehungswissenschaft. Leipzig/Berlin 1925.
- KLAFFKI, W.: Dialektisches Denken in der Pädagogik. (1955) In: S. OPOLZER (Hrsg.): Denkformen und Forschungsmethoden der Erziehungswissenschaft. Bd. 1, München 1966, S. 159–182.
- KOZDON, B.: Vertrauen als Stützfeiler im labilen pädagogischen Feld. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 59 (1983), S. 228–243.
- KRETZSCHMAR, J. R.: Das Ende der philosophischen Pädagogik. Leipzig 1921.
- KRIECK, E.: Philosophie der Erziehung. Jena 1922.
- KRIECK, E.: Erziehungsphilosophie. In: BAEUMLER, A./SCHRÖTER, M. (Hrsg.): Handbuch der Philosophie. Bd. 3, München/Berlin 1931.
- LANGER, W.: Das Studium der Allgemeinen Pädagogik. In: GIEL, K. (1976), S. 237–247.
- LASSAHN, R.: Grundriß einer Allgemeinen Pädagogik. Heidelberg 1977.
- LEHMANN, R.: Erziehung und Unterricht. Berlin 1912.
- LINDNER, G. A.: Allgemeine Erziehungslehre. (1875) Wien ⁸1899.
- LINDNER, G. A.: Allgemeine Unterrichtslehre. (1878) Leipzig/Wien ⁷1891.
- LITT, T.: Das Wesen des pädagogischen Denkens. In: Kant-Studien 1921; jetzt in: NICOLIN, F. (Hrsg.): Pädagogik als Wissenschaft. Darmstadt 1969, S. 269–304.
- LITT, T.: Möglichkeiten und Grenzen der Pädagogik. Berlin/Leipzig ²1926.
- LUHMANN, N./SCHORR, K.-E.: Reflexionsprobleme im Erziehungssystem. Stuttgart 1979.
- MAIER, H.: Die Geschichte des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik. Leipzig 1940.
- MALCOLM, J.: Fragen an einen Psychoanalytiker. Stuttgart 1983.
- MATTHIAS, A.: Praktische Pädagogik für höhere Lehranstalten. München 1895.
- MESSMER, O.: Lehrbuch der allgemeinen Pädagogik. Leipzig 1910.
- MEYER, F.: Schule der Untertanen. Hamburg 1976.
- MOLLENHAUER, K.: Erziehungswirklichkeit. In: DAHMER, I./KLAFFKI, W. (Hrsg.): Geisteswissenschaftliche Pädagogik am Ausgang ihrer Epoche – Erich Weniger. Weinheim 1968, S. 291–298.
- MÜLLER, D. K.: Sozialstruktur und Schulsystem. Göttingen 1977.
- MÜLLER, S. F./TENORTH, H.-E.: Erkenntnisfortschritt und Wissenschaftspraxis in der Erziehungswissenschaft. In: Z.f.Päd. 25 (1979), S. 853–881.
- MÜNCH, W.: Geist des Lehramts. Berlin ³1913.
- MUTH, J.: Die Auseinandersetzung von Herbart und Graff um das Jahresklassensystem. In: Pädagogische Rundschau 30 (1976), S. 715–727.
- NATORP, P.: Allgemeine Pädagogik in Leitsätzen zu akademischen Vorlesungen. Marburg ²1913.
- NEVERMANN, K.: Der Schulleiter. Stuttgart 1982.
- NIEDEN, J.: Allgemeine Pädagogik auf psychologischer Grundlage und in systematischer Darstellung. Straßburg 1893 (u. ö.).
- NOHL, H.: Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie. (1933) Frankfurt/M. ⁸1978.
- OEVERMANN, U.: Hermeneutische Sinnrekonstruktion... In: GARZ, D./KRAIMER, K. (Hrsg.): Brauchen wir andere Forschungsmethoden? Frankfurt 1983, S. 113–155.
- OTTO, E.: Allgemeine Erziehungslehre. Leipzig 1927.
- PASCHEN, H.: Logik der Erziehungswissenschaft. Düsseldorf 1979.

- PAULSEN, F.: Geschichte des Gelehrten Unterrichts auf den deutschen Schulen und Universitäten ... Berlin/Leipzig ³1921.
- PETERSEN, P.: Allgemeine Erziehungswissenschaft. Jena 1924.
- POHL, H.-E.: Die Pädagogik Wilhelm Reins. Bad Heilbrunn 1972.
- POHL, H.-E.: Zur politischen Interpretation und Bewertung von Wilhelm Rein und seinem Werk. In: Z.f.Päd. 23 (1977), S. 289–292.
- PRANGE, K.: Bauformen des Unterrichts. Bad Heilbrunn 1983.
- REIN, W.: Pädagogik in systematischer Darstellung. 3 Bde., Langensalza ²1911.
- RISSMANN, R.: Reformatorische Strömungen in der Pädagogik der Gegenwart. In: Pädagogische Zeitung 23 (1894), S. 287–290, S. 301–305.
- RÖHRS, H.: Allgemeine Erziehungswissenschaft. Weinheim/Basel ³1973.
- ROESSLER, W.: Der Einfluß Hegels auf das Schulwesen des 19. Jahrhunderts. In: DERBOLAV, J./NICOLIN, F. (Hrsg.): Erkenntnis und Verantwortung. Düsseldorf 1960, S. 434–450.
- ROESSLER, W.: Die Entstehung des modernen Erziehungswesens in Deutschland. Stuttgart 1961.
- ROSENKRANZ, K.: Die Pädagogik als System. Königsberg 1848.
- RUMPF, H.: Beherrscht und verwahrlost. In: Z.f.Päd. 29 (1983), S. 333–346.
- SPRANGER, E.: Pädagogik. In: G. ABB (Hrsg.): Aus fünfzig Jahren deutscher Wissenschaft. Berlin (usw.) 1930, S. 86–103.
- SCHÄFER, A.: Vertrauen: Eine Bestimmung am Beispiel des Lehrer-Schüler-Verhältnisses. In: Pädagogische Rundschau 34 (1980), S. 723–743.
- SCHÄFER, A.: Systemtheorie und Pädagogik. Königstein/Ts. 1983.
- SCHLEIERMACHER, F. D. E.: Pädagogische Schriften. 2 Bde., hrsg. v. E. WENIGER. Bonn ²1966.
- SCHMIED-KOWARZIK, W.: Dialektische Pädagogik. München 1974.
- SCHORR, K. E.: Das Allgemeine in Erziehung und Wissenschaft. In: Bildung und Erziehung 34 (1981), S. 446–455.
- SCHRADER, W.: Erziehungs- und Unterrichtslehre für Gymnasien und Realschulen. Berlin 1868.
- SCHWARZ, F. H. C.: Lehrbuch der allgemeinen Pädagogik. Hrsg. v. W. J. G. CURTMANN. Heidelberg ⁴1843.
- SCHWENK, B.: Unterricht zwischen Aufklärung und Indoktrination. Frankfurt/M. 1974.
- STRAUSS, W.: Allgemeine Pädagogik als transzendente Logik der Erziehungswissenschaft. Frankfurt a. M./Bern 1982.
- STURM, K. F.: Allgemeine Erziehungswissenschaft. Osterwieck 1927.
- TENORTH, H.-E.: Die Krisen der Theoretiker sind nicht die Krisen der Theorie. In: Z.f.Päd. 29 (1983), S. 347–358.
- THIERSCH, H.: Pädagogische Verantwortung. In: DAHMER, I./KLAFKI, W. (Hrsg.): Geisteswissenschaftliche Pädagogik am Ausgang ihrer Epoche – Erich Weniger. Weinheim 1968, S. 81–101.
- TITZE, H.: Die soziale und geistige Umbildung des preußischen Oberlehrerstandes. In: Historische Pädagogik. Weinheim 1977, S. 107–128 (14. Beih. d. Z.f.Päd.).
- TOISCHER, W.: Theoretische Pädagogik und allgemeine Didaktik. (1895) München ²1912.
- ULICH, D.: Pädagogische Interaktion. Weinheim/Basel ²1976.
- WAITZ, T.: Allgemeine Pädagogik (1852) und kleinere pädagogische Schriften. Hrsg. v. O. GEBHARDT. Langensalza 1910.
- WILKENING, H. J.: Einige Probleme und Konsequenzen der beruflichen Institutionalisierung der Psychoanalyse. In: BECK, U./BRATER, M. (Hrsg.): Die soziale Konstitution der Berufe. Bd. 1. Frankfurt a. M./München 1977, S. 191–231.
- ZEDLER, P.: Allgemeingültigkeit und Objektivität als Probleme geisteswissenschaftlicher Pädagogik und sozialwissenschaftlicher Hermeneutik. In: Bildung und Erziehung 36 (1983), S. 137–155.
- ZIEGLER, T.: Allgemeine Pädagogik. (1901) Leipzig/Berlin ⁴1914.
- ZILLER, T.: Einleitung in die allgemeine Pädagogik. (1856) Langensalza ²1901.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Heinz-Elmar Tenorth, Auf dem Hansenberg 22, 6472 Altenstadt 2